

**Talleres de aprendizaje:
aprendizaje alternativo en la formación
de profesores**

Paul Helbig*

* Profesor de la Universidad Erlangen - Nürnberg.

Tras un breve bosquejo histórico del desarrollo del movimiento en favor de los talleres de aprendizaje, se entregan las nuevas orientaciones didácticas en el ámbito de la escuela primaria en la República Federal Alemana, que se basa en la organización de talleres de aprendizaje para la formación de profesores. A partir de este contexto, se generan las metas y tareas que deben tener dichos talleres, que, en distinto grado, caracterizan los diferentes tipos de conceptos básicos de tales organizaciones. Éstos se analizan a continuación. La variedad de talleres de aprendizaje surgidos en los últimos años en la República Federal Alemana se debe tanto a los conceptos básicos como también a condiciones organizativas del entorno muy heterogéneas. Esta condición también será examinada más adelante. La parte final de este informe está constituida por algunas consideraciones analíticas del estado actual de la investigación científica en torno a los talleres de aprendizaje.

Nach einem kurzen historischen Abriß zur Entwicklung der Lernwerkstattbewegung werden didaktische Neuorientierungen im Bereich der Grundschule in der Bundesrepublik Deutschland skizziert, die der Einrichtung von Lernwerkstätten in der Lehrerbildung zugrunde liegen. Aus diesem Kontext ergeben sich Ziele und Aufgaben von Lernwerkstätten, die in unterschiedlicher Akzentuierung verschiedene konzeptionelle Grundtypen solcher Einrichtungen kennzeichnen, wie sie im Folgenden zur Sprache kommen. Die Vielzahl der in den letzten Jahren in der Bundesrepublik Deutschland entstandenen Lernwerkstätten ist von diesen Grundtypen ebenso geprägt, wie von sehr uneinheitlichen organisatorischen Rahmenbedingungen, die anschließend erörtert werden. Eine kritische Betrachtung des derzeitigen Stellenwerts wissenschaftlicher Forschung in der Lernwerkstattbewegung bildet den Abschluß dieses Beitrags.

1. Imagínese que usted se encuentra en una gran habitación, subdividida por estantes en distintas secciones diferenciadas por su función. Los estantes están llenos de variados materiales de trabajo, ordenados según el área de aprendizaje: materiales para jugar y para aprender, aparatos, trabajos producto de talleres y una variedad de folletos, revistas y libros (especializados) con fichas de ejercicios, de experimentos y de trabajo, entre muchas otras cosas. Junto a todo lo anterior, también hay armarios con diversos tipos de papeles, cartones, tijeras, una guillotina para cortar papel, un aparato foliador y diversas herramientas de trabajo. También podemos ver sitios para exposiciones y diarios murales que contienen todo tipo de información: sugerencias, ideas, direcciones, fechas, noticias... En fin, encontramos pequeños gabinetes didácticos, dotados con materiales de trabajo creados allí mismo, lo que ofrece diferentes estaciones de trabajo que permiten un viaje por experiencias sensoriales. Descubrimos:

- un rincón para escribir y hacer impresiones, la que cuenta con juegos de escritorio, cajas con sellos, máquinas de escribir, una imprenta escolar y un computador;
- un rincón para la lectura, dotado con libros para niños, materiales de ejercicios y textos para la adquisición de la lengua escrita;
- un rincón de literatura, con publicaciones pedagógicas especializadas (referidas a las situaciones de aprendizaje abiertas);
- un rincón para la fabricación y construcción con mesas para modelar, bancos de trabajo, telares, textiles y herramientas;
- un rincón para experimentos y descubrimientos, dotado de ficheros informativos, cajas con materiales, mesas de agua e implementos para la investigación, con plantas y animales, entre otros;
- un rincón para las matemáticas, que incluye cajas de materiales para calcular, sumar, medir y pesar, y
- un rincón para las expresiones artísticas, con instrumentos musicales, accesorios teatrales y materiales para pintar, entre otros¹.

1. Esta descripción se basa principalmente en la ubicación del taller de aprendizaje de la escuela primaria de Kassel (véase Hagstedt, en: *Grundschule 6/1992*, pp. 12 - 14).

Vemos adultos, y a veces también niños, que examinan los materiales presentados, los estudian, experimentan e intercambian experiencias e ideas o bien se dejan aconsejar. Para poder llevar a cabo dichas conversaciones, existe también un cómodo rincón con cocina para servirse té...

2. Los espacios de este tipo, llamados *talleres de aprendizaje*, han surgido en todos los estados de la República Federal Alemana desde principios de la década de los ochenta. Entretanto, ya existen más de 100 organizaciones de este tipo, las que han sido fundadas en diferentes regiones por distintos sostenedores, y hay muchas otras en formación². Precursores de esta modalidad de talleres de aprendizaje son, en parte, los Teacher's Centers (Centros de profesores) que surgieron en EE.UU. en la década del setenta, como componente fundamental de la formación del profesor. Al respecto, el centro más conocido es el Workshop-Center en Nueva York, institución que por más de 20 años ha organizado ofertas de perfeccionamiento para profesores, principalmente con el propósito de promover la divulgación de nuevas y más abiertas modalidades de aprendizaje y de enseñanza en profesores y profesoras y de dar apoyo a aquellos que buscan nuevas orientaciones metodológicas. El Workshop-Center sirve como espacio de aprendizaje y punto de encuentro para grupos de profesores, en el que se intercambian experiencias, se implementan proyectos y se desarrollan investigaciones conjuntas.

En Alemania, fue el Consejo Alemán de Educación el que desarrolló, más o menos en la misma época, un modelo conceptual de los centros pedagógicos regionales para el perfeccionamiento del magisterio, encargados de poner en práctica los planes reformistas de las políticas educativas en esta fase, en forma específica lo que respecta

2. A fines de 1993, en la República Federal Alemana y en Austria ya habían 113 talleres de aprendizaje y 26 iniciativas para su formación (véase Ernst, Wedekind, 1993, p. 7), aunque hasta principios de la década de los noventa aún quedaba por constatar un claro descenso en el sector norte y sur (véase Grundschule 6/1992, p. 40).

al desarrollo de un currículo cercano a la escuela. Se estipuló que los profesores, los padres y los alumnos debían participar en forma directa en la elaboración de los planes de estudio, de acuerdo a las condiciones de cada región (véase Consejo Alemán de Educación, 1974).

Otro de los modelos históricos lo es también el Instituto para el Desarrollo de Materiales de Trabajo, fundado en el Instituto Superior Adolf-Reichwein en Celle, poco después de 1945. Mediante publicaciones y exposiciones, este instituto introdujo en el magisterio principios pedagógicos reformistas en cuanto a la concepción de la enseñanza. Las raíces de esta concepción, sin embargo, se remontan a mucho antes: a la fase de la pedagogía reformista en el primer tercio de este siglo, período en que J. Dewey y P. Petersen, entre otros, desarrollaron sus laboratorios pedagógicos, y a las escuelas modelos, los institutos de perfeccionamiento y los centros de información del siglo XIX, los cuales permitieron la divulgación de las ideas pedagógicas, didácticas y metodológicas de Pestalozzi (véase Kasper, Müller-Naendrup, 1992, pág. 8 y siguiente).

También en la actualidad, la creciente divulgación del concepto de los talleres de aprendizaje está en estrecha relación con una reforma de la escuela y la enseñanza, en especial dentro del ámbito de la *escuela primaria*. Después de la fase vivida en la década del setenta, con clases orientadas a las ciencias, fuertemente centradas en el profesor, de avance paso a paso, preparadas con anticipación y divididas según el contenido, desde hace 10 años vivimos en la República Federal Alemana una especie de renacimiento de los principios pedagógicos y didácticos de la pedagogía reformista, que, como punto de partida, comienza a cambiar la teoría y la práctica de la enseñanza en las escuelas primarias. En la actualidad, los profesores se esfuerzan cada vez más por lograr una apertura de la enseñanza y adoptan modalidades de aprendizaje como la discusión en círculo (al comenzar el día o en el consejo de curso), el trabajo libre, la metodología de proyectos, el aprendizaje por etapas, el trabajo planificado para el día o la semana, la enseñanza en talleres de aprendizaje, entre otras. Todos estos métodos innovadores tienen en común el hecho de abrir espacios libres al alumno en determinadas etapas de la enseñanza, para

permitirle fijar sus propias metas y decidir en forma autoresponsable la modalidad y cantidad de ejercicios, nivel, duración y secuencia del trabajo a realizar, como también la forma social del aprendizaje (trabajo individual, con pares o grupal) (véase Hauptmann, Schubert, 1989, pág. 8).

El aprendizaje autónomo, independiente y autoresponsable es posible básicamente en cada una de las asignaturas y en cualquier edad, incluso en las asignaturas tradicionalmente consideradas difíciles, como las matemáticas, materia en la que los alumnos pueden transformarse en inventores de estructuras aritméticas y geométricas (véase Hagstedt, 1994 b, pág. 37 y siguiente). Lo mismo ocurre en las primeras clases de lectura y escritura, con la ayuda de un tablero autoático de sonidos que encabeza el sonido de cada letra, con la cual se puede formar palabras (al respecto véase Reichen, 1988). De este modo, se trabaja desde el principio con el conjunto total de sonidos y letras...

Debido a que estas modalidades educativas, basadas en la pedagogía reformista de principios de siglo y en la actualidad desarrolladas en el movimiento de la educación abierta en Gran Bretaña, también tienen acogida en las escuelas primarias alemanas, eso tiene mucho que ver con los cambios sociales que han ocurrido en Alemania en las últimas dos o tres décadas:

- Una característica de este cambio son los nuevos ideales de la educación. En la actualidad, la gran mayoría de los padres reconocen que sus hijos son personalidades autónomas y, tal como lo demuestran los estudios al respecto, ello se da en todos los estratos sociales. La independencia se plantea como la principal meta de la educación, mientras que los valores del deber y la aceptación, como así también la obediencia y la subordinación sin duda han perdido terreno (véase Preuss-Lausitz, Rülcker, Zeiher, 1990, entre otros).
- La independencia, junto a la capacidad de cooperación, es considerada como una “cualificación” del trabajador en las modalidades productivas industriales del futuro, lo que también se denomina “sistemas antropocéntricos de producción con grupos de tra-

bajo parcialmente autónomos” (véase Lehner, Widmaier, 1992, pág. 56 y siguientes). El Club de Roma otorga al aprendizaje autónomo un papel clave para la solución de nuestros problemas futuros (citado en Prenzel, pág. 239).

- Las situaciones de aprendizaje abiertas también se transforman en una necesidad didáctica y metodológica, debido a que hoy son cada vez más los niños que presentan problemas con el rol tradicional de estudiante. Los cambios en la estructura de la familia (la tendencia a tener sólo un hijo, el creciente número de divorcios, familias con un solo padre, parejas que conviven sin casarse, entre otras), los cambios en el ámbito de la vivienda (la urbanización, el aislamiento y el deterioro del espacio vital, la planificación del tiempo libre, la disminución del contacto social, entre otras) y por último, pero no menos importante, el aumento de los medios de consumo (la televisión, el video, los juegos computacionales, entre otros) no dejan de tener un impacto en el comportamiento del niño. Dadas las condiciones pedagógicas actuales, los profesores y profesoras enfrentan hoy a alumnos más inquietos, más agresivos, menos perseverantes y con menor capacidad de concentración. Por otra parte, también son más espontáneos, más libres, con mayor conciencia de sí mismos y, además, exigentes de un gran nivel de atención hacia su persona (véase Fölling-Albers, 1989; 1992, entre otros).
- Otra característica de una niñez cambiante es el creciente aumento de las diferencias individuales en el desarrollo de los niños en lo relativo al lenguaje y a lo psicosocial, en especial en aquellos que inician su enseñanza formal. Esta diferencia se acentúa aun más frente a la diversidad cultural y étnica de las familias que son inmigrantes en la RFA. Dicha situación exige a su vez una significativa diferenciación e individualización del aprendizaje mediante diferentes ofertas educativas, ayudas de aprendizaje y materiales de aprendizaje. No obstante, tal individualización del aprendizaje escolar es prácticamente imposible de ser llevado a cabo sin una autodirección responsable por parte de los alumnos.

Como se señalara con anterioridad, dentro de la pedagogía este cambio hacia el sujeto autodeterminado, activo y abierto al aprendizaje tiene una tradición. No obstante, pareciera que, en la última década, dicho cambio ha adquirido importancia paradigmática también en otras disciplinas especializadas, es decir, en diversos enfoques constructivistas en la sociología, en la teoría de sistemas y, lo que hace referencia a Piaget, también en la psicología.

Tal cambio encuentra sustento en numerosos hallazgos de investigaciones empíricas. Las investigaciones que comparan la enseñanza abierta (informal) con la tradicional (formal) demuestran que las instancias educativas abiertas favorecen el desarrollo de la independencia y de la creatividad, así como también un concepto positivo de sí mismo y una actitud positiva hacia el aprendizaje (véase Giaconia, Hedges, 1982). En todo caso, es condición que la mayor cantidad de rasgos estructurales de la enseñanza (metas, contenidos, metodologías, materiales de aprendizaje, organización espacial y temporal, etc.) se mantengan lo más abiertos posible. Esto puede ser, al mismo tiempo, útil para el logro de metas didácticas, como por ejemplo el mejoramiento de la habilidad lectora en las primeras etapas de su enseñanza (véase Einsiedler, Treinies, 1983). A resultados similares se llegó mediante estudios empíricos en torno a la relación entre motivación, la experiencia de la autonomía y el aprendizaje. En su teoría de la autodeterminación de la motivación, Deci y Ryan (1985; 1993) parten del supuesto que, desde su nacimiento, el hombre tiene la necesidad (intrínseca) de relacionarse con su entorno de manera dinámica y, mediante el mismo proceso, de desarrollar sus capacidades cognitivas y su identidad. Diversos hallazgos empíricos de Deci, Ryan y otros demuestran que una motivación de aprendizaje impuesta en forma extrínseca a través de calificaciones o recompensas, entre otros, perjudica la efectividad del aprendizaje, como también el desarrollo del sí mismo individual. Por otra parte, los entornos en los que las personas encargadas “favorecen los esfuerzos autónomos de los alumnos y facilitan la experiencia de la competencia individual, fomentan el desarrollo de una motivación basada en la autodeterminación. La experiencia de poder elegir los propios actos de manera libre es la

piedra angular de dicho desarrollo... En contrapartida a lo anterior, la actividad compartida del sujeto lleva a una mayor calidad del aprendizaje y al mismo tiempo promueve el desarrollo del sí mismo individual. Por último, los responsables de todos estos procesos son las condiciones sociales que bien promueven o inhiben el esfuerzo que lleva hacia la autonomía, la competencia y las relaciones sociales” (Deci, Ryan, 1993, pág. 236).

El contexto anterior es básicamente válido para el aprendizaje en todas sus edades, y tanto para alumnos como para profesores y profesoras. Así, también es parte constitutiva de los talleres de aprendizaje, los que son concebidos como espacios en los que niños aprenden con autonomía e independencia y en los que los profesores pueden descubrir y experimentar nuevas modalidades pedagógicas.

3. De esta manera, las metas y tareas centrales y generales de los talleres de aprendizaje también se consideran disposiciones promotoras de las reformas. Por consiguiente, y teniendo presentes las distintas fases de la formación docente -la etapa universitaria, la licenciatura y el perfeccionamiento profesional- las metas y tareas deben explicarse de manera más detallada:

Los talleres de aprendizaje funcionan como entornos educativos ricos en estímulos y concebidos para el trabajo y el aprendizaje autónomo, y al mismo tiempo como *gabinetes didácticos* o “bolsas de ideas” que proporcionan a los profesores y profesoras interesados variadas referencias, ayudas, incentivos y material para su desempeño docente. Hasta cierto punto, dichos talleres representan el modelo ideal de configuración de la sala de clases que facilita el aprendizaje autónomo e independiente de los alumnos, irradiando un marcado efecto sobre el entorno escolar regional. Los talleres de aprendizaje no deben transformarse en una especie de nicho para la realización puntual de las ideas reformistas bajo condiciones especiales ni en un contraproyecto radical del desempeño docente convencional. Los talleres logran su potencial como promotores de las reformas sólo si son vistos como “instancias complementarias del aprendizaje”, las que también pueden relacionarse con el entorno (véase Kasper, Müller

Naentrup, 1992, pág. 11). A esto corresponde también ser foro para las conferencias pedagógicas y los seminarios de perfeccionamiento para profesores, para los grupos de trabajo de centros de padres, para el intercambio de ideas y experiencias, y también para todo tipo de contacto a nivel escolar y pedagógico.

Los gabinetes didácticos ofrecen, además, la posibilidad de probar nuevos conceptos pedagógicos dentro de la sala de clases, observar procesos de trabajo y aprendizaje autónomo de los alumnos y examinar de manera crítica la función educacional de determinados materiales de enseñanza. A este respecto, los profesores y profesoras pueden recoger sus primeras experiencias en torno a las situaciones abiertas de aprendizaje mediante el manejo de pruebas y preparar el camino para una transformación paulatina de su enseñanza. Quienes se preparan para ser profesores, ya durante su formación tienen la posibilidad de buscar innovaciones didácticas cercanas a la práctica docente y, en caso de que se produzcan las primeras experiencias prácticas con alumnos, analizarlas en forma exhaustiva. Más allá de todo lo anterior, los talleres de aprendizaje de la modalidad descrita son para los futuros profesores una “fuente de recursos” para el perfeccionamiento de la planificación de la clase en las prácticas docentes, para la elaboración de trabajos de seminario y para la preparación de sus tesis.

Su función didáctica en la enseñanza superior va incluso más lejos: los talleres de aprendizaje podrían constituir directamente un “núcleo de cristalización”

- para los segmentos convencionales de las diversas divisiones existentes en la formación de los futuros profesores (véase Kasper, 1994, pág. 44);
- para la unión de la teoría y la práctica;
- para la cooperación entre profesores y estudiantes de pedagogía en proyectos y talleres;
- para la unión de la formación profesional y la investigación, para el aprendizaje orientado a la investigación dentro de la formación profesional, por ejemplo, mediante el análisis, aplicación, evaluación y desarrollo (posterior) de materiales de enseñanza.

La verdadera validez del concepto del taller de aprendizaje se manifiesta realmente en la propia elaboración, experimentación y revisión de materiales, ya sea en el ámbito del aprendizaje investigativo en las universidades o en talleres con profesores y profesoras. Por ello, dichos talleres privilegian el material didáctico que fue desarrollado por los mismos participantes en el trabajo conjunto, pues no sólo es importante el resultado del trabajo, sino también el *proceso* de trabajo y de aprendizaje de todos los participantes. Algunos talleres plantean, como tarea primordial, que los profesores y estudiantes de pedagogía experimenten y lleven a cabo, con una actitud reflexiva (de una nueva manera), las modalidades de aprendizaje, para que luego ofrezcan estas situaciones abiertas de aprendizaje a sus alumnos: un aprendizaje activo, descubridor, buscador de soluciones a los problemas y cooperativo. A los participantes adultos se les invita a resolver interesantes problemas con una actitud reflexiva y escudriñadora, constructiva y experimentadora, para lo cual cuentan con la ayuda de materiales y medios de información. Los conceptos didácticos mediadores de la reforma también debieran hacerse efectivos en las instancias de formación y de perfeccionamiento (véase Kasper, Naendrup, 1992, pág. 43).

La concepción aludida en torno al taller de aprendizaje se basa en la idea de que la apertura de la enseñanza presupone la franqueza del educador: franqueza y sensibilidad frente a las necesidades e intereses educativos de los alumnos, a sus estrategias de pensamiento, de aprendizaje y de solución de problemas, a las dificultades y problemas específicos, entre otros. “La enseñanza abierta no es una forma de enseñanza, sino un *estilo* de enseñanza, a través del cual el profesor nuevamente es visto como persona...” (Haarmann, 1989, pág. 32). Por lo tanto, las innovaciones didácticas y metodológicas sólo pueden tener lugar cuando también han cambiado las actitudes y pensamientos del docente.

4. Los puntos centrales mencionados en el establecimiento de las metas de los talleres de aprendizaje también se reflejan en las dos organizaciones más antiguas de Alemania, en Berlín y en Kassel, las

que han ejercido una significativa influencia en la mayoría de los proyectos³ más recientes. La gran variedad de talleres de aprendizaje que se han generado hasta hoy surge a partir de las variaciones y combinaciones de ambos “prototipos” aludidos.

El taller de aprendizaje para la enseñanza primaria de la Escuela Superior Integrada de Kassel corresponde más bien a la concepción inspirada en la pedagogía de Freinet, que plantea una sala de clases llena de materiales, con los que los alumnos aprenden en forma autónoma y autodeterminada y en cuya elaboración pueden participar (véase el anexo, figura 1). Los profesores y los estudiantes de pedagogía tienen la posibilidad de observar a los niños en sus actividades libres de aprendizaje, de someter a prueba nuevas ideas didácticas en los distintos rincones de actividades y así aprovechar estos estímulos para generar un cambio en su propia forma de enseñanza. Entretanto, en el entorno de Kassel han surgido, en algunas escuelas, otras comunidades de trabajo de profesores y profesoras, con el propósito de poner en práctica las ideas reformistas en sus escuelas (véase Ernst, Wedekind, 1993, págs. 19 y 94). La mayoría de los talleres de aprendizaje de la RFA se caracterizan principalmente por el establecimiento de esta meta y por su estructura. Por otra parte, en el modelo berlinés de los talleres de aprendizaje (véase el anexo, figura 2), se coloca en primer plano el aprendizaje por descubrimiento de los adultos. Esta modalidad comenzó a ser implementada a principios de la década de los ochenta por profesores y estudiantes de pedagogía en la Universidad Técnica de Berlín, en un trabajo conjunto con el Workshop-Center de Nueva York. Mediante talleres, los adultos participantes elaboran preguntas y problemas que a ellos les interesan y, de ese modo, aprenden, mediante la experiencia personal reflexiva, lo

3. Los talleres de aprendizaje del sector sur de Alemania (Baden-Württemberg), por el contrario, tienen una historia propia en torno al establecimiento de éstos, que se remonta a la concepción de los Teacher's Centers ingleses y al movimiento escolar restitutivo basado en la pedagogía de Freinet (véase Ernst, Wedekind, 1993, págs. 17 y siguiente y 34 y siguientes).

que el aprendizaje descubridor significa para ellos y para los niños. La experimentación por sí sola debiera provocar un “cambio en el aprendizaje” para la enseñanza abierta en la escuela (véase Ernst, Wedekind, 1993, págs. 18 y siguiente y 56 y siguientes).

Estas ideas fundamentales caracterizan también el actual movimiento en favor de los talleres de aprendizaje en Alemania, los que cada vez tienen más aceptación, incluso entre los encargados de la administración de la educación. Si bien al principio fueron las universidades y los institutos superiores los que consolidaron estas ideas reformistas, en la actualidad son muchos los sostenedores de instituciones regionales y suprarregionales de formación docente que adoptan los talleres de aprendizaje. En el año escolar 1989/1990 en Schleswig-Holstein, gracias a la iniciativa del Ministerio de Educación, se dio inicio a la formación de una red de talleres de aprendizaje de gran envergadura, en los institutos regionales para el perfeccionamiento (véase *Grundschule*, 6/92, págs. 28 - 38). Entretanto, en otros estados federales también se han realizado ajustes para la implementación de talleres de aprendizaje, en el contexto de las políticas educacionales reformistas de los Ministerios⁴. Tal desarrollo adquiere aun más significancia pues, dentro del ámbito organizativo, los talleres de aprendizaje pueden ejercer una influencia más directa y significativa sobre los cambios en la escuela y en la enseñanza.

Existe una gran variedad de pequeños talleres de aprendizaje en manos de sostenedores de la educación privada o subvencionada, los que están estrechamente vinculados a la región, pero que surgen directamente a partir de esfuerzos colectivos en pos de innovaciones en la práctica docente. Por un lado, éstos fueron iniciados por el conjunto de profesores de algún colegio que desarrolló ofertas de espacio y los materiales necesarios para el aprendizaje activo de los alumnos en

4. En general, estos ajustes hacen referencia a las fases 2 y 3 de la formación docente (la licenciatura o el perfeccionamiento profesional). Sin embargo, también existen algunos pocos talleres de aprendizaje que se concentran únicamente en la fase 2 (véase Ernst, Wedekind, 1993, pág. 13 y siguientes).

sus escuelas. Por otro, están los grupos regionales de Freinet, que emplean los talleres de aprendizaje como puntos de encuentro para el intercambio de información y experiencias y para la recolección y creación conjunta de materiales didácticos, entre otros aspectos. “Si se observa la historia de la formación de la mayoría de estos talleres y sobre todo del movimiento en favor de éstos en los distintos estados federales, se aprecia que, desde el principio, casi todos los proyectos no convencionales e investigativos han planteado nuevos caminos, pues incluso los primeros talleres en las universidades también eran proyectos alternativos” (véase Ernst, Wedekind, 1993, pág. 15).

5. Así como la orientación conceptual y las modalidades de los sostenedores de estas reformas varían, también varían⁵ los recursos espaciales, materiales y personales con que se cuenta en algunos talleres de aprendizaje:

Con respecto a la oferta de espacio, éste va desde los 40 m² para un taller de un solo ambiente, o la posibilidad de hacer uso parcial de espacios más amplios de salas para seminarios en las universidades, hasta grandes complejos con más salas y sectores de pasillos (como ocurre en Berlín, Kassel o Heidelberg). La mayoría de los talleres de aprendizaje son más bien pequeños; por lo general no tienen más de 100 m², con espacio para unas 12 a 25 personas.

En términos generales, la dotación de materiales concretos es más bien modesta: un presupuesto anual, que va entre los DM 1.500 y los DM 2.500 para las nuevas adquisiciones de todo tipo, es más bien una excepción. Los pequeños talleres de aprendizaje en manos de sostenedores privados están peor dotados en términos económicos.

En la mayoría de los casos, la situación del personal asesor también es precaria: muy pocas organizaciones son dirigidas por personal profesional de planta o por horas. En la mayoría de los casos, los

5. Con respecto a los siguientes antecedentes, véase Ernst, Wedekind, 1993, pág. 16 y siguiente.

profesores y profesoras encargados (parcialmente) son competentes, mientras que, en casi un tercio de las iniciativas, el personal posee una situación laboral incierta y limitada a un plazo determinado (medidas de condicionamiento del trabajo, puestos de proyecto, ocupación mediante el pago de honorarios, entre otras). “En general, la mayoría de los talleres de aprendizaje son demasiado pequeños, no tienen financiamiento suficiente, tienen sobrecarga de trabajo y, según sus limitadas posibilidades, poseen un exceso de visitantes, aunque tengan sólo algunos pocos proyectos atrayentes” (Ernst, Wedekind, 1993, pág. 17).

Por último, y no menos importante, debido a estas limitaciones externas, en la actualidad el estado de la evolución de la *investigación científica* en torno a los talleres de aprendizaje está lejos de ser satisfactorio. Son muy pocas las organizaciones que hoy disponen de un concepto de investigación⁶ acabado o al menos realizable a mediano plazo, para así hacer un aporte a la investigación. “En una apreciación realista de sus condiciones laborales concretas, el resto de las organizaciones se limita a la prestación de servicios: asesoramiento de profesores y estudiantes de pedagogía, apoyo a las escuelas, ofertas de talleres, elaboración de materiales, documentación de proyectos, entre otros” (véase Hagstedt, 1994 a, pág. 2). Con frecuencia, esta orientación lleva a un exceso de ofertas de productos impresos ya elaborados y pobres en posibilidades de ser manipulados, los que, como materiales complementarios del aprendizaje, solamente enriquecen la metodología educacional convencional. De esta forma, el carácter de los talleres queda inevitablemente relegado a un segundo plano (véase Hagstedt, 1994 b, pág. 53 y siguiente).

6. Hasta hora, en gran medida los proyectos de investigación en los talleres de aprendizaje se realizaban en forma muy cercana a los experimentos escolares (por ejemplo, en Kassel y Münster). En el taller de aprendizaje “Büffelstübchen”, en las cercanías de Bremen, se encuentra el plan de investigación para el proyecto denominado “Niños en *el camino hacia la escritura*”. En el taller de aprendizaje formado en 1995 en la escuela Loschgeschule de Erlangen se lleva a cabo una investigación (“La lectura a través de la escritura”, Reichen 1988), la que cuenta con nuestro asesoramiento científico.

Dada la situación, y para evitar que los talleres de aprendizaje “orienten la práctica docente hacia lo pragmático y lo rápido” (Kasper, 1994, pág. 45), se plantea, como urgente y necesario, someterse a una evaluación crítica y a una evaluación científica de sus actividades. En el futuro, las tareas de investigación, especialmente en universidades e institutos superiores, serán para los talleres un elemento vital de la autocomprensión al que no se podrá renunciar, tanto en el sentido de la relación entre la formación docente y la investigación, como también en el sentido de los análisis orientados al manejo y el desarrollo posterior de las reformas de la práctica docente.

Visto en conjunto, el quehacer cotidiano de una escuela (primaria) normal en la República Federal Alemana no se caracteriza por las situaciones abiertas de aprendizaje. La mayoría de los profesores y profesoras enseñan según modelos tradicionales, centrados principalmente en el educador y con la ayuda de modalidades pedagógicas y materiales de trabajo impuestos. Los ejemplos presentados en torno a la enseñanza abierta y reformista, provienen principalmente de escuelas con un nivel especial (escuelas experimentales, escuelas modelos o escuelas alternativas). Además, los esfuerzos por lograr la apertura de la enseñanza han abarcado las diferentes asignaturas o ámbitos del aprendizaje de la escuela (primaria) en las más diversas magnitudes. En el ámbito de los idiomas, por ejemplo, los intentos reformistas en la práctica docente han logrado ir un poco más lejos⁷ que en las clases de matemáticas, en las que apenas pueden llevar a cabo experimentos con cálculos libres y descubrimientos matemáticos (véase Hagstedt, 1994 b, pág. 16).

La misión del movimiento en favor de los talleres de aprendizaje es impulsar este proceso de reforma. Mediante una divulgación mayor, continua y amplia, mediante una mejor dotación de espacios, re-

7. Cada vez son más los profesores que facilitan a sus alumnos el descubrimiento autónomo de la escritura, de la creación de un abecedario, la producción de textos libres, etc., con ayuda de un tablero automático que entrega el sonido de cada letra o de imprentas escolares o máquinas de escribir.

cursos económicos y humanos, mediante materiales pertinentes a un taller de aprendizaje que desafíen la experimentación, la imaginación y la construcción, mediante la estrecha colaboración entre las universidades y los institutos formadores de profesores y, por último, mediante la intensificación de la investigación científica y activa, este movimiento podría dar validez a la función promotora de las reformas y modificadora de la práctica docente con una eficacia nunca antes vista.

Bibliografía

- BOLLAND, A. (ed). Lernwerkstätten. Orte der Reform von Lernen und Lernen. {Talleres de aprendizaje. Lugares de la reforma de la enseñanza y el aprendizaje} Documentación del 5º congreso especializado en talleres de aprendizaje del 31 de agosto al 4 de septiembre de 1992, Wuppertal 1993.
- DECI, E. L., RYAN, R. M.: Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior. {Motivación intrínseca y autodeterminación en el comportamiento humano} New York 1985.
- DECI, E. L. RYAN, R. M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. {La teoría de la autodeterminación en torno a la motivación y su importancia para la pedagogía} En: Zeitschrift für Pädagogik {Revista de pedagogía}, 39, 1993, 2, págs. 223-238.
- DIE GRUNDSCHULZEITSCHRIFT {Revista de educación primaria} 55/1992, página 44 y siguiente.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung. {Consejo alemán para la educación: hacia el fomento del desarrollo curricular cercano a la práctica} Informe de la comisión de educación. Stuttgart 1974.
- EINSIEDLER, W., TREINIES, G.: Zur Wirksamkeit von Lernspielen und Trainingsmaterialien im Erstleseunterricht. {Hacia la eficiencia de los juegos didácticos y los materiales de formación en las primeras etapas de la enseñanza de la habilidad lectora} Nuremberg: Informes y Trabajos del lugar del juego y los juguetes dentro de la investigación, 1983.
- ERNST, K., WEDEKIND, H., (ed.): Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. {Talleres de aprendizaje en la República Federal Alemana y Austria} Documentación. Frankfurt/M. 1993.
- FÖLLING-ALBERS, M. (ed.): Veränderte Kindheit - veränderte Grundschule. {Una niñez distinta - una escuela primaria distinta} Frankfurt/M. 1989.
- FÖLLING-ALBERS, M.: Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben. {Los alumnos de las escue-

- las primarias hoy. Consecuencias de una niñez distinta sobre la enseñanza y la vida escolar} Weinheim und Basel, 1992.
- GIACONIA, R. M., HEDGES, L. V.: Identifying Features of Effective Open Education. { Identificación de las características de la educación abierta efectiva} En: Review of Educational Research. {Informe de la investigación en torno a la educación} Invierno de 1992, Vol. 52, N° 4, págs. 579 - 602.
- GRUNDSCHULE. {Escuela primaria} 6/1992, págs. 8 - 45.
- HAARMANN, D.: Was heisst hier "offen"? Über die Mehrdeutigkeit etablierter Unterrichtskonzepte. {¿Qué significa "abierto" en este contexto? En torno a la ambigüedad de los conceptos convencionales de la enseñanza} En: Kasper, H. y otros: Lasst die Kinder lernen. Offene Lernsituationen. (Dejen que los niños aprendan. Situaciones abiertas de aprendizaje} Braunschweig 1989, págs. 22-32.
- HAGSTEDT, H.: Lernwerkstätten und Grundschulforschung. {Talleres de aprendizaje e investigaciones en torno a la enseñanza primaria} Cuadernos de trabajo con motivo del 3° congreso especializado en investigaciones en torno a la enseñanza primaria del 16 y 17 de junio de 1994 en la Universidad de Kassel (1994 a).
- HAGSTEDT, H.: Lerngärten und Werkstattunterricht. {Jardines para el aprendizaje y enseñanza a través de talleres} Informes sobre el trabajo en talleres, cuaderno 3, Kassel 1994 (1994 b).
- HAUPTMANN, H., SCHUBERT, R.: Freie Aktivitäten und ihre Bedeutung für eine Erziehung zur Selbständigkeit. {Las actividades libres y su importancia para una educación orientada a la autodeterminación} En: Unterrichten/erziehen, {Enseñanza/educación} 2/1989, pág. 8 y siguientes.
- KASPER, H.: Lernwerkstätten - neue Hoffnungsträger für die Lehrbildung? {Talleres de aprendizaje: ¿Nuevas esperanzas frente a la formación pedagógica?} En: Grundschule, 5/1994, págs. 42 - 45.
- KASPER, H., MÜLLER-NAENDRUP, B.: Lernwerkstätten - die Idee - die Orte - die Prozesse. {Talleres de aprendizaje: las ideas, los lugares, los procesos} En: Grundschule, 6/1992, págs. 8 - 11.
- LEHNER, F., WIDMAIER, U.: Eine Schule für eine moderne Industriegesellschaft. Strukturwandel und Entwicklung der Schullandschaft in

Nordrhein-Westfalen. { Una escuela para la sociedad industrial moderna. Cambio estructural y desarrollo de la provisión escolar en el Norte del Rin y Westfalia } Essen 1992.

PÄDAGOGISCHE WELT. { El mundo de la pedagogía } 1/1993, págs. 34 - 43.

PALLASCH, W., REIMERS, H.: Pädagogische Werkstattarbeit. Eine pädagogisch-didaktische Konzeption zur Belebung der traditionellen Lernlektur. { El trabajo del taller pedagógico. Una concepción didáctica y pedagógica para el fomento del aprendizaje tradicional de la habilidad lectora } Weinheim y Munich 1990.

PRENZEL, M.: Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. { Autonomía y motivación en el aprendizaje de adultos } En: Zeitschrift für Pädagogik, 39, 1993, 2, págs. 239 - 253.

PREUSS-LAUSITZ, U., RÜLCKER, T., ZEIHNER, H. (ed.): Selbständigkeit für Kinder - die grosse Freiheit? Kinder zwischen pädagogischen Zugeständnissen und gesellschaftlichen Zumutungen. { Autonomía para los niños: ¿La gran libertad? Los niños entre los compromisos pedagógicos y las exigencias sociales } Weinheim y Basel 1990.

REICHEN, J.: Lesen durch Schreiben. { La lectura a través de la escritura } Zurich 1988.